



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CARLA FRANÇA DA SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE
BAYEUX**

Orientadora: Dra. Máira Lewtchuk Espindola

JOÃO PESSOA - PB

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CARLA FRANÇA DA SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE
BAYEUX**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em cumprimento das exigências parciais para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Máira Lewtchuk Espindola

JOÃO PESSOA - PB

2017

S586c Silva, Ana Carla França da.

A contribuição da afetividade no desenvolvimento das crianças pequenas em uma creche do município de Bayeux / Ana Carla França da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

65f. : il.

Orientadora: Maíra Lewtchuk Espíndola
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação infantil. 2. Afetividade. 3. Cuidar-educar. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2(043.2)

ANA CARLA FRANÇA DA SILVA

**A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE
BAYEUX**

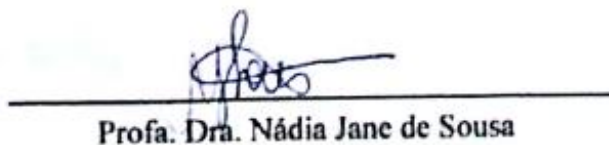
Aprovada em 06 de Dezembro de 2017

Banca Examinadora



Prof. Dra. Maira Lewtchuk Espindola

Orientadora - UFPB



Prof. Dra. Nádia Jane de Sousa

Examinadora – UFPB



Profa. Ms. Amanda Souza Galvêncio

Examinadora - UFPB

Dedico este trabalho à Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu sopro dê vida em mim foi seu maior presente e me encorajou sempre questionar realidade e propor um novo mundo de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha vida, em especial durante a caminhada pela graduação, tanto nos momentos de dificuldades e alegria, que sua mão poderosa mim sustento e guio no caminho da sabedoria.

À minha mãe Ivonete Bernardino de França pelo dom da vida, pelo amor incondicional, cuidado e dedicação oferecida a mim, pela paciência sendo o meu maior exemplo de bondade humana. Amo você demais!

Ao meu irmão Anderson e irmã Andréza, que são pessoas queridas na minha vida. Obrigada por existirem.

Às minhas queridas amigas e amigos de turma 2010.2. Que são estrelas que iluminam e alegram minha existência. Obrigada!

A professora orientadora Dra. Maíra Lewtchuk Espindola pelo apoio, compromisso e competência no processo de construção e finalização tornando possível o Trabalho de Conclusão do Curso. Muito obrigada!

As professoras da banca, pela presença e compromisso Profa. Dra. Nádia Jane de Sousa por quem tenho grande respeito e carinho e Profa. Ms. Amanda Sousa Galvêncio pela gentileza de fazer parte deste momento importante na minha vida. Muito obrigada!

Aos professores que passaram pela minha vida escolar, que foram sempre meu maior referencial de compromisso com a educação. Obrigada!

A toda equipe da coordenação de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram na minha formação acadêmica. Obrigada!

As crianças que são a fonte de amor e esperança, pelas suas existências cheias de curiosidades e sinceridade, a afetividade criada entre professora e crianças é a maior ferramenta de aprendizagem humana. Obrigada meus amores!

Ana Carla França da Silva

"O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento."

Henri Wallon no livro Do Ato ao Pensamento

RESUMO

O presente trabalho abordou a contribuição da afetividade na Educação Infantil, no qual investigou como as professoras de uma Creche de Bayeux entendem a afetividade na relação professora-criança no desenvolvimento infantil, e se essa questão permeia as práticas na sala de atividades. Foi utilizada como metodologia a observação e a aplicação de um questionário com cinco professoras da creche pesquisada. Com o objetivo principal analisar como as professoras da Creche de Bayeux entendem a afetividade na relação professora-criança com o binômio cuidar e educar. Ele foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso. De acordo com os resultados obtidos, foi possível perceber nas respostas as dificuldades que as professoras possuem em integrar na rotina o cuidar e o educar. A forma que o espaço da creche foi organizado também dificulta a superação desse binômio, assim como prejudica o trabalho com a afetividade. Por fim, ainda destaca-se uma necessidade de aprofundamento nas teorias de desenvolvimento infantil, inclusive a proposta por Wallon, para que se construa um desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil levando em conta os aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Afetividade. Cuidar-educar.

ABSTRACT

The present study has as main objective to analyze how the teachers of Daycare one in Bayeux understand the affectivity in the teacher-child relationship in the process of child learning. It was carried out through a qualitative research developed in the Undergraduate thesis. The work addressed the contribution of affectivity in Early Childhood Education, and investigated how the teachers of the Daycare one in Bayeux understand the affectivity in the teacher-child relationship in the process of child learning and whether this issue permeates practices in the room of activities. It was used as methodology the observation and the application of a questionnaire with five teachers of the daycare center. According to the results obtained, it was possible to perceive in the answers the difficulties that the teachers have in integrating in the routine the care and the educate. The way that daycare space was organized also makes it difficult to overcome this binomial, as well as undermines work with affectivity. Lastly, there is still a need to deepen theories of child development, including that proposed by Wallon, so that an integral development of the child in Infant Education can be built taking into account the cognitive, motor and affective aspects.

KEYWORDS: Child education. Affectivity. Caring-educate.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: a creche	17
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM BAYEUX: breves considerações	20
1.2 O CAMPO DE PESQUISA: a creche	24
2 O ENTENDIMENTO DA CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA CRECHE CAMPO	35
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS NA CRECHE CAMPO.....	36
2.2 A AFETIVIDADE E A DOCÊNCIA: analisando os dados coletados	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APÊNCIDES	57
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO.....	58
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS	59
APÊNDICE C: ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO.....	63

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a contribuição da afetividade no desenvolvimento das crianças pequenas em uma Creche localizada no município de Bayeux. A escolha pela investigação dessa problemática surgiu no estágio supervisionado obrigatório da Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nesse período realizei minha observação e minha regência na creche pública de Bayeux com crianças de 1 ano e 5 anos de idade em meados de 2013, percebi que as atividades desenvolvidas nesse espaço estavam focadas apenas no desenvolvimento do conhecimento cognitivo. Meu interesse neste tema se deu em virtude dele fazer parte do universo de estudo, pois participei também como voluntária no Projeto de Extensão PROBEX 2014: **Planejamento na Educação Infantil: uma construção coletiva** orientado pela Professora Dra. Nádia Jane de Sousa e que tinha como objetivo principal trazer uma reflexão sobre a importância do planejamento da Educação Infantil nos CREIs do município de João Pessoa. E também por ser professora a setes anos atuando na Educação Infantil pelo município de Bayeux. Havia, portanto nestes espaços, um foco no conhecimento cognitivo e esse estavam acima dos outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento infantil como o motor e o afetivo.

Notei também que a relação entre professor e aluno estava centralizada na seleção dos conteúdos a serem aplicados nas atividades da creche, não se levava em conta o conhecimento prévio das crianças, a professora era o centro do conhecimento e as crianças eram o depósito de conteúdos, desconsiderando a afetividade entre a professora e as crianças como um meio de aprendizado significativo com estímulos de carinho e atenção às suas singularidades e às suas potencialidades. Isso promovia um espaço de escolarização mecanizando e um adiantamento dos conteúdos do ensino fundamental para os pequenos, o que não significa que este modelo adotado em algumas escolas seja o modelo atual de ensino no Fundamental, já que independente do nível de ensino o desenvolvimento global da criança é o foco do processo educativo.

Um questionamento apareceu: Como a relação afetiva entre as crianças e as professoras afeta o desenvolvimento Infantil? Por isso, este estudo tem como objetivo principal analisar como as professoras da Creche entendem a afetividade na relação professora-criança no desenvolvimento infantil. Além disso, os objetivos específicos foram:

- Contextualizar e descrever as características da creche-campo;
- Compreender na creche o binômio educar e cuidar no desenvolvimento da Educação Infantil;
- Refletir a prática educativa do professor com relação à afetividade em sala de aula;
- Identificar a concepção de Wallon acerca da Afetividade na Educação Infantil;

Esta pesquisa tem relevância, pois ser professora para mim é uma profissão na qual tenho um desafio constatar tanto prático quanto teórico. Realizo na minha prática diária como professora, uma auto avaliação sobre o comprometimento acerca do desenvolvimento na Educação Infantil, que é uma etapa importante para o desenvolvimento das crianças na qual o *cuidar* é indissociável ao *educar*. Encontrei a teoria do desenvolvimento infantil como Afetividade nos estudos de Henri Wallon¹.

Wallon (1975), a sua investigação, rompeu com a visão positivista da sua época a qual utilizava um método de investigação na escola baseado na análise do sujeito em uma “escala evolutiva”, ou seja, não se compreendia o desenvolvimento infantil a partir dos fenômenos subjetivos, históricos e sociais do sujeito. Nessa perspectiva, focava-se apenas em um desenvolvimento linear da cognição infantil em etapas a serem superados de acordo com a idade. Para o autor a metodologia na teoria da Afetividade utiliza pelo materialismo histórico-dialético afirma que o ser homem, é desde que nasce, orientado por uma necessidade íntima, inevitável, de convívio com o outro: “o indivíduo, se compreende como tal, é essencialmente social. É o, não na sequência de contingências exteriores, mas na sequência de uma necessidade íntima. É o geneticamente” (WALLON, 1975, p. 156). Dizer que somos “geneticamente sociais” é afirmar que são relações dialéticas estabelecidas entre o indivíduo, os outros e os contextos sócios históricos que formam a humanidade de todos nós. O autor por sua vez, focou seus estudos nas passagens de fases da maturação da criança, que se dá por meio da superação que de conflitos, com acúmulo de experiências humanas alternando entre exterior e o interior da criança resultado da relação de si mesma e com o vínculo com outros, valorizando assim as emoções, entendendo que as inquietações motoras expressadas pelas crianças na sala de aula são fatores necessários e ligados a formação da inteligência, segundo Galvão (2003, p. 84): “[...] supondo que o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional.”. Assim, ele integra o

¹ Encontrei na biblioteca da escola que trabalho atualmente um livro sobre Wallon. Esse livro destina-se aos professores e traz além de uma explicação sobre a teoria desenvolvida pelo Wallon, uma seleção de textos do mesmo sobre diversos assuntos, inclusive sobre a afetividade.

cognitivo à afetividade para desenvolver uma teoria da psicogenética do desenvolvimento da personalidade.

Primeiramente para a construção deste estudo, fui à Biblioteca Setorial do Centro de Educação (CE) da UFPB pesquisar os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre a Educação Infantil. Encontrei duas pesquisas que falavam sobre esse tema interligado à afetividade. A primeira é intitulada: **A importância da afetividade entre professor e aluno na Educação Infantil**, feita por Vandercléia Araújo Quirino e foi defendida em 2013.2, esse trabalho tem como objetivo ajudar ao corpo docente através dos teóricos estudados, a fazer uma reflexão sobre a metodologia e conduta utilizada em sala de aula. Pois, segundo a autora, a afetividade é a mola mestra para a formação de cidadãos conscientes e capazes para enfrentar o mundo capitalista e competitivo da atualidade. A segunda: **A afetividade na relação adulto-criança na Educação Infantil** foi realizada por Ana Paula Bezerra da Silva, no ano de 2014. Seu objetivo foi analisar a relação adulto-criança em um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI), sob a perspectiva da construção da afetividade na relação desenvolvida entre as crianças e os adultos do local.

Entendo que a infância é uma etapa da vida humana e não uma preparação para a vida adulta. Dessa forma, não consigo pensar em apenas uma infância e sim em várias, pois as infâncias dependem do contexto histórico-social e cultural que estão inseridas e devem ter seus saberes e culturas respeitados. A Educação Infantil ao longo da sua história no sistema educacional brasileiro passou por profundas rupturas, lembrando que a concepção de criança na infância de hoje é diferente da criança na infância de décadas atrás, para garanti o atendimento a criança de qualidade na atualidade nos estabelecimentos de ensino público são resultados de longo esse percurso de lutas no Brasil, como destaca Nunes (2011, p.17) citado em três etapas ou momentos distintos:

[...] do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985); período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996); formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais) [...]

Dentro dessa perspectiva, as crianças são sujeitos de direito; dotadas de linguagens, brincadeiras, afetos, sexualidades, imaginários, fantasias etc. A Educação Infantil, a primeira

etapa da Educação Básica, precisa enfrentar a problemática da separação entre o cuidar e o educar das crianças pequenas (AZEVEDO, 2013).

Sendo assim a segunda etapa dessa pesquisa, fui aos documentos legais sobre a Educação Infantil consultar a forma que a mesma era descrita nos textos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil deve ter seu acesso e permanência garantidos para as crianças a partir dos 4 anos nas instituições de ensino públicas e privadas. Ela abrange as crianças de zero a cinco de idade e está dividida em creche e pré-escola. A base dessa estrutura já havia sido descrita na Constituição Federal de 1988 e foi citada nos artigos:

- Art. 205 que garante a oferta gratuita e de qualidade da educação básica dos quatro aos dezessete anos;
- Art. 206, incisos I, IV e VI, que tratam da igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas;
- Art. 208, inciso IV, o qual estabelece responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública;

Tendo como base a Constituição Federal e apesar de existir avanços e recuos em relação a Educação Infantil como cita Azevedo (2013)², outros documentos legais foram construídos como: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI (1998) e Plano Nacional de Educação - PNE (2001 e 2014). Em todos, notei a afirmativa que o espaço de desenvolvimento da Educação Infantil deveria ser pautado na indissociabilidade do cuidar e do educar para que as crianças possam desenvolver, em suas particularidades, os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Assim, segundo esses documentos, a professora na instituição da Educação Infantil deveria, na sua proposta pedagógica, procurar desconstruir na sua prática cotidiana o caráter assistencialista do cuidar dissociado do educar. Tendo em vista que todas as atividades desenvolvidas devem articular essas duas questões e que o cuidar precisa ser entendido para

² Para a autora na LDB (BRASIL, 1996) houve um avanço a se considerar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, porém há também um retrocesso, pois essa lei ratifica a divisão da Educação Infantil em creches e pré-escola, o que perpetua a fragmentação do cuidar e do educar.

além do ato orgânico e humano de higiene e de alimentação. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23):

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Soma-se a isso a importância que nesse espaço a professora com a proposta educativa tenha o intuito de promover um espaço de acolhimento com gestos afetivos: no olhar, no tocar, no brincar e no falar, ou seja, durante todo o processo educativo da criança. O acolhimento nesse sentido considera:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. (BRASIL, 1998, p. 31).

Na Educação Infantil, a contribuição da afetividade tem como aspecto fundamental o desenvolvimento das crianças. As professoras devem ser agentes nessa área e o planejamento deve ter como eixo as práticas afetivas na relação professora e criança. Para Wallon (2008), a criança expressa seus sentimentos e emoções por meio de gestos, quando ela não utiliza a linguagem verbal, assim seus gestos dizem muito a seu respeito, informando o que estão passando e do que necessitam. Destaca também que o ser humano é organismo antes de ser psiquismo, por isso “a maturação orgânica é indispensável para a evolução funcional. Ela

deposita nesta, a cada vez, possibilidades que se adicionam ao material anterior e que não podem ser extraídas dele como um simples efeito de seus mecanismos intrínsecos" (WALLON, 2008, p. 119). Compreendendo que para o autor a formação cognitiva da criança, o movimento do corpo e a relação afetiva estabelecem um elemento ligação para o ato mental e o ato afetivo, contribuindo para o desenvolvimento do estado cognitivo da inteligência. Para Dantas (1992, p. 90):

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Toda criança tem o direito de expressar com o outro no momento de suas atividades cotidianas, já que a afetividade está presente na vida da criança desde seu nascimento, principalmente na interação com a família e com a escola. Assim como as crianças precisam de uma boa alimentação, de bons cuidados e de boa educação, nos primeiros anos de vida, as mesmas precisam de um espaço educativo que estimule o desenvolvimento da inteligência que esse se manifesta pela ação da Afetividade começando pelo ato motor madurecendo para o ato cognitivo, para ocorrer de forma concreta é essencial outro ser humano seja afetivo com elas. Dessa forma, as crianças podem desenvolver sua autonomia, sua criatividade e sua imaginação para o seu desenvolvimento e aquisição de conhecimentos. Por isso, decidi pesquisar sobre o entendimento das professoras sobre a afetividade no processo de desenvolvimento infantil.

Com instrumento metodológico para a coleta de dados utilizei: a observação com um roteiro visita e a aplicação de um questionário com questões dissertativas e com questões objetivas. Para a fase de observação, tive o foco principal na relação dinâmica entre os sujeitos (professoras e crianças), procurei, também, compreender se no espaço da creche haveria a possibilidade para o desenvolvimento da afetividade nessas relações. Para as questões fechadas usei o método de escalonamento (Likert), no qual as alternativas foram organizadas em escala para que a pessoa entrevistada pudesse indicar o seu posicionamento diante da pergunta e nas questões abertas foram formuladas as perguntas para as professoras responderem livremente usando a linguagem própria e pudessem emitir uma opinião sobre a problemática da integração entre o cuidar e o educar e a afetividade na Educação Infantil.

Esse trabalho está dividido em três partes. Além desta introdução, na qual explico os objetivos e a metodologia da pesquisa, construí um capítulo intitulado “Apresentação do objeto campo: A Construção Histórica da Educação Infantil Brasil e A caracterização da Creche”, em que contextuo a Educação Infantil no município de Bayeux, relacionando com o Brasil. Também tracei uma caracterização da creche-campo com base na observação que realizei. No segundo capítulo intitulado “O entendimento da contribuição da afetividade no desenvolvimento infantil na perspectiva das professoras na creche”, discuto os resultados que recolhi pelos questionários aplicados as professoras. Por fim, apresento minhas considerações finais, pretendendo, a partir deste estudo, contribuir para a discussão sobre a importância da afetividade na Educação Infantil.

1 APRESENTAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: a creche

“Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro.” Vital Didonet (2011).

Para iniciar este capítulo uma prevê apresentação histórica sobre o surgimento da Educação Infantil do Brasil as suas consequências na origem da creche no município de Bayeux.

Iniciando seus primeiros ensaios no início do século XIX a Educação Infantil, começou com tentativas de atendimento a criança no Brasil, importando os modelos ensino educacional Europeu que foram influenciados pela presença das mulheres no mercado de trabalho, onde os homens estavam a serviço das guerras nos seus respectivos territórios para defende seu país, passando longos períodos fora do domicílio, o que provocou na sociedade capitalista da época uma necessidade de ter lugares para as mães deixarem seus filhos, para as mesmas buscarem seu sustento, sendo que as para a creche asilos ficavam as crianças pobre para serem alimentadas e aguardadas e os jardins de infância para as crianças da burguesia, aprenderem a ler e escrever, que o como diz Nunes(2011, p.17) :

O início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Brasil remonta ao século XIX e sua inspiração está localizada bem longe daqui: nos países da Europa Ocidental. O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional.

Esse modelo de atendimento separava as crianças pelas classes sociais e principalmente pelas diferenças étnicas: como afirma Nunes (2011, p.19):

Uma referência importante a ser feita sobre esse início, pelas consequências que produzirá ao longo de um século, é a visão dicotomizada da infância: num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência;

do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo status socioeconômico; visavam antes a que fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido.

Esse modelo de dicotomia caracterizou feridas profundas no período infância no Brasil, a rica tornasse a é a criança e a pobre o menor marginalizado: Destaca Nunes (2011,p.19):

A cristalização desses dois “modelos” de infância vai resultar, em meados do século XX, nas expressões que se tornaram paradigmáticas – criança e menor. A “criança” era a branca, bem nutrida, de sorriso cativante, filha de família de classe média e alta, cujo futuro poderia ser previsto como de bem estar, desenvolvimento e felicidade. O “menor” era a criança negra, desnutrida, de família pobre ou desestruturada, altamente vulnerável à doença e candidata a engrossar a estatística da mortalidade infantil ou, se sobrevivesse, a marginalizar-se e tornar-se um risco social; ou seja, o filho do proprietário colonizador, descendente de europeu, branco) tornou-se “criança”, enquanto o filho do despossuído (negro, descendente de escravo, pobre) tornou-se “menor”.

Forma essa ideologias fortaleceram o surgimento dos primeiros dos jardins de infância no Brasil, segundo Kuhlmann Júnior (2001, p.84) esclarece que primeiras iniciativas educacionais para a primeira infância são os jardins de infância: 1875, 1894 e 1909, no Rio de Janeiro foram fundados em 1875 o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e em São Paulo ano de 1877, a Escola Americana, no ano de 1896 foi criada, pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana. Em São Paulo, foi criado um curso de formação para professoras de jardim de infância que as primeiras iniciativas foram do setor privado para o atendimento às crianças da elite. Sempre ressaltando o a diferencia em acesso ao conhecimento.

Essa dicotomia se arrastaria durante décadas, com criação de Leis de assistência à Infância que sempre condenava à criança pobre a marginalização e por isso a sociedade sempre a mantinha em locais de reformatório ou asilo. Segundo Nunes (2011, p26) no qual .

Um novo Código de Menores (Lei nº 6.697/1979) foi aprovado em 1979, em substituição ao de 1924, que havia consolidado todas as leis existentes a respeito da assistência e da proteção à infância. Ele manteve a perspectiva que reconhece não a criança-pessoa, mas o menor pobre, marginalizado, delinquente, infrator – portanto, assunto da segurança pública –, ou o menor abandonado, fragilizado pelo descaso, pela desnutrição, pela precária

atenção familiar – logo, objeto de assistência e caridade. Moldado pela doutrina da situação irregular, o Código de Menores ocupou-se da primeira parte dessa pseudoinfância, ou do conceito desvirtuado de criança. Em nada contribuiu, conseqüentemente, para avançar na compreensão do desenvolvimento integral e na interrelação entre cuidar e educar. O seu substituto – o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 – é que vai fazer a revolução conceitual e criar os mecanismos operacionais para a implementação dos direitos da criança no Brasil.

Nas décadas seguintes ocorreram movimentos sociais organizados pelas mulheres trabalhadoras, principalmente nos grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, que impulsionaram para os próximos anos as conquistas da criança pobre o atendimento em creche com caráter educacional, não bastava somente lugar para guarda as crianças, tinha que lhe oferece assistência para o desenvolvimento com o cuidar e educar juntos. Nunes (2011, p.26), referendo assim:

No final da década de 1970, as mulheres trabalhadoras de grandes centros urbanos (Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, onde tiveram maior expressão e poder de pressão) organizaram-se em torno da necessidade de colocar seus filhos pequenos em creches, para que pudessem exercer o trabalho extradomiciliar. Surgiu o Movimento de Luta por Creche, que alcançou visibilidade social, causou impacto nos meios de comunicação e exerceu pressão sobre o governo. Desde o início, as mulheres-mães queriam mais do que “um lugar para deixar os filhos” durante as horas de trabalho. Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche. Este movimento expandiu-se por todo o país e hoje representa uma força significativa na expressão das demandas sociais pela educação infantil.

Também nesta época fórum organizados Fóruns voltado para a busca de direito a criança à Educação Infantil que m 1968, realizou-se o I Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar, no Rio de Janeiro, numa promoção que envolveu o Departamento Nacional da Criança DNCr, o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP 1953) , a Legião Brasileira de Assistência LBA, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem 1964), a Secretaria de Educação de então estado da Guanabara e o UNICEF. Nunes (2011, p.27): Afirma:

A entrada do Ministério da Educação na educação infantil deu-se apenas em 1974, com a criação do Serviço de Educação Pré-escolar, na Secretaria de Ensino Fundamental, depois elevado para Coordenação de Educação Pré-escolar (Coepre) e, mais tarde, renomeada para Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi). Na nova organização administrativa do Ministério da Educação, a Coedi situa-se na Secretaria de Educação Básica.

Na atuação da Coepre, dois fatos, entre 1976 e 1988, marcam a trajetória da construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar: (a) as iniciativas de articulação dos órgãos do governo federal que tinham objetivos voltados para as crianças menores de 7 anos e (b) a coordenação da Comissão Nacional Criança e Constituinte.

Essa reivindicação para criança creche tivesse o cuidar e o educar como caráter integrado na Educação só conciliou-se com a reunião organizada pelo Ministério da Educação 2 anos da tão esperada Constituição cidadão : Nunes (2011, p.29: No qual:

A criação da Comissão foi uma iniciativa do ministro da Educação, que convidou os ministros das demais áreas. Assim, em 1986, ela foi constituída pelos representantes dos ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência e Assistência Social, da Cultura, do Trabalho, do Planejamento e das seguintes organizações sociais: Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), Organização Mundial para a Educação Pré-escolar/Brasil (Omep), Pastoral da Criança e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC). A coordenação foi atribuída ao coordenador da o Programa de Atendimento ao Pré-escolar (Coepre), que representava o MEC na Comissão.

No ano 1988 a Constituição Federal traria nos seus artigos uma das maiores conquista da Educação Infantil o direito e dever da criança ao binômio cuidar e educar em creche e pré-escola, são na atualidade os sujeitos de direitos sem diferenciação de classe social, existindo assim só um denominação a criança da Educação Infantil

O objetivo deste capítulo é apresentar o campo de pesquisa a Creche, tendo como base a minha observação e o questionário realizado. Para tal, iniciei com uma breve apresentação da cidade de Bayeux, para em seguida realizar um confronto entre os dados nacionais e os locais sobre a Educação Infantil. No fim, a partir desses dados, mostro a creche pesquisada em relação ao espaço físico.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E EM BAYEUX: breves considerações

Bayeux é uma cidade do estado da Paraíba, que se encontra na Região do Nordeste do Brasil. Fazendo parte da zona urbana da capital João Pessoa, a cidade possui divisa com o município de Santa Rita e é cercada pelo rio Paraíba e seu afluente Sanhauá, como mostra o mapa abaixo:



Fonte: <https://asnovidades.com.br/mapa-da-paraiba2017>

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, Bayeux é formada por um único distrito, a estimativa da população atualmente é de 99.716 habitantes, espalhados por 15 bairros em suas subdivisões, que são: Alto da Boa Vista, Baralho, Brasília, Centro, Comercial Norte, Imaculada, Mangueiros, Jardim Aeroporto, Jardim São Severino, São Vicente, Mário Andreazza, Rio do Meio, São Bento, Sesi e Tambay.

O município de Bayeux tem uma importante área composta pelo ecossistema de manguezal, região que se mostra de grande importância para a preservação da fauna e da flora ameaçada e ainda existente no estuário do Rio Paraíba. Em torno de 60% do território municipal ainda é constituído de manguezais e sendo rodeado por mangues. Tendo resquícios de Mata Atlântica, como a Unidade de Conservação Estadual da Mata do Xem-xem, com 181,22 hectares.

Abordarei agora como as mudanças ocorridas na Educação Infantil do Brasil afetaram o entendimento na atualidade na creche campo na cidade de Bayeux, antes de 2010 a Educação Infantil no município de Bayeux estava vinculada a Secretária de Ação Social, administrada por muitas vezes pela primeira dama da cidade, como um ato de bondade, sendo as creches construídas muitas vezes perto de comunidades carentes com gestos assistencialista para ajudar as mulheres da classe pobre que precisavam trabalhar e não tinha onde deixar seus filhos, desfavorecidas socialmente, seguindo o padrão histórico do surgimento das creches no Brasil (AZEVEDO, 2013). Para Didonet (2011, p. 25), a

transferência de gestão e financiamento da creche para o Ministério da Educação trouxe mudanças estruturais importantes por duas razões:

(a) a partir de 1988, a creche foi caracterizada pela legislação como uma instituição tipicamente educacional – a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) situam-na na esfera da educação, que é da competência dos sistemas de ensino, e não da assistência social; (b) iniciou-se no Ministério do Desenvolvimento Social a reformulação da assistência social, a elaboração de nova política para o setor e é criado o Sistema Único de Assistência Social (Suas), em 2004. Em síntese, tratava-se, antes, de uma mudança conceitual, a qual determinou a transferência administrativa.

Essa mudança administrativa na Legislação em âmbito nacional foi colocada em prática no município de Bayeux nos últimos 10 anos, ocasionando diversas alterações no quadro de oferta para a Educação Infantil. Assim, atualmente o município é o maior responsável pela oferta de vagas para a Educação Infantil, sendo que na cidade ainda se denomina creches as escolas voltadas à educação das crianças de zero a cinco anos de idade. Houve também a transferência da responsabilidade para a Secretária de Educação Bayeux, que deveria ser responsável pela organização da educação na cidade, assim como, a contratação por meio de concurso público de professores.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2016), no Brasil existem 64,5 mil creches, dessas 76,6% estão localizadas na zona urbana. 58,8% das creches no Brasil são de responsabilidade municipais, enquanto 41% são privadas, essa é a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica (BRASIL, 2016). O que demonstra que os incentivos para educação infantil estão caminhando ao pouco no Brasil, sendo que os maiores investimentos são grandes cidades com grandes centros econômicos.

No município de Bayeux, existem atualmente nove creches municipais administradas pela Secretária de Educação, no ano passado segundo o Censo Escolar de Educação Básica 2016, nelas estavam matriculadas 1.177 crianças. A Creche Municipal do estudo campo, está situada na Rua Marechal Costa e Silva, sem número no bairro do Sesi. Situa-se nas proximidades das margens do rio Sanhauá e da linha do trem. Foi inaugurada em junho de 1998 com 19 anos de funcionamento. A creche tem 21 funcionários distribuídos entre professoras e o corpo administrativo, não possui Proposta Política Pedagógica (PPP) e nem Regimento Interno. Segundo a atual direção teria sido a gestão anterior que “sumiu” com os

documentos e por isso, atualmente, eles estariam construindo novos documentos para a creche. A creche tem matriculadas 134 crianças.

Segundo o INEP (BRASIL, 2016), as matrículas nas creches, durante os últimos oito anos, cresceram 84,6% e já atendem mais de 3 milhões de crianças, o que certa forma é um dado importante para o progresso da educação infantil, o que não quer dizer que esse aumento converta-se em qualidade na educação infantil. No documento da Constituição Federal de 1988, há uma separação na oferta da educação infantil, o que resulta em dados específicos para creches e das pré-escolas, mas como expliquei anteriormente, no município de Bayeux ainda há uma confusão sobre essa divisão, por que creche deveria atender crianças de 0 até 3 anos e a pré-escola atender 4 anos e 5 anos. Segundo o artigo 30 da LDB (BRASIL, 1996, s/p), a educação Infantil deveria estar dividida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. Em Bayeux a creche campo tem as turmas divididas da seguinte maneira:

Turmas	Idade para a matrícula	Quantidades de crianças	Quantidade de professoras e monitoras por turma
Infantil II-A	1 ano e sete meses	30	1- professora 2- monitoras
Infantil II-B	1 ano e sete meses	30	1 - professora 2 - monitoras
Infantil III	3 anos	35	1- professora 2 - monitoras
Infantil IV-A	4 anos	20	1- professora 1 - monitora
Infantil IV-B	4 anos	19	1 - professora 1- monitora

QUADRO 1 - Confeccionado pela autora

Essa confusão pode trazer diversos problemas para o financiamento e o acesso no município da Educação Infantil, pois conforme a LDB (BRASIL, 1996), ao dividir em duas etapas há também uma divisão de obrigatoriedade, pois no que se referi à oferta do acesso: na creche, que recebe crianças de zero até três anos, não é obrigatório a matrícula cabendo à decisão para a família e na pré-escola, que recebe crianças a partir de quatro anos, é obrigatório a matrícula conforme a emenda Constitucional a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. No próximo tópico, tratei da estrutura da Creche.

1.2 O CAMPO DE PESQUISA: A Creche

Nas visitas ao campo de pesquisa, observei a estrutura do estabelecimento, assim como a prática pedagógica das professoras. Para a pesquisa, tirei fotos do local, essas fotos foram tiradas do ângulo médio de uma criança de quatro anos. A ideia é perceber, a partir da visão da criança, o espaço da creche e assim verificar se os espaços podem trazer contribuição para o processo de afetividade durante as atividades pedagógicas.

A creche está dividida da seguinte forma:

- Cinco salas de atividades, com janelas bem altas e ventiladores nas paredes. Um deles é bem grande e por isso abriga a turma com mais crianças. Duas salas são do tamanho médio e duas salas bastantes pequenos, inclusive para a quantidade de crianças que os frequentam atualmente.
- A direção e a secretaria são no mesmo local. Segundo o INEP (BRASIL, 2016), 61% das creches possuem secretaria. O que na creche campo é diferente dos dados, o espaço é bastante pequeno, acomodando secretaria e direção .conforme podemos observar na foto abaixo:



IMAGEM 1– Secretaria (fotografia da autora)



➤ Não possui sala dos professores, como pude observar nas minhas visitas que as professoras preenchiam as cadernetas e planos de atividades nos corredores ou nas salas de atividades, pois não tinham outro espaço adequado. Essa não é a realidade das creches no Brasil, segundo o INEP (BRASIL, 2016) 60% possuem salas de professores.

➤ Não possuí berçários ou salas de descanso separados, segundo o INEP (BRASIL, 2016) apenas 34,1% das creches no país possuem berçários separados dos locais de atividade. Confirmando a realidade em todo o Brasil. Os dormitórios na creche campo para as crianças são as próprias salas de atividades, três menores compotas as camas de mola e as outras duas tem colchões no chão, não tendo um lugar acolhedor para o momento do sono, ilustrado nas fotografias abaixo:



IMAGEM 2 – Camas de mola (fotografia da autora)



IMAGEM 3 - Colchões no chão (fotografia da autora).

- Ainda há dois banheiros para as crianças adaptados ao seu tamanho, com somente um banheiro com chuveiro para o banho confirmando com os dados do INEP (BRASIL, 2016) constata que 60,7% das creches têm banheiros adequados à Educação Infantil no Brasil. Na creche tem também um banheiro para os funcionários.
- Também há um almoxarifado, uma cozinha que divide o espaço com o refeitório e uma área de recreação interna com brinquedos (motocicletas, escorrego e jogos educativos).
- Do lado de fora, existe um espaço com pneus pintados para ser usado pelas as crianças, sem parque adequado ao seu desenvolvimento o que combina com a realidade de parte do Brasil, onde segundo o INEP (BRASIL, 2016), apenas 58,7% das creches no Brasil dispõem de parque infantil. Na fotografia que tirei, pode-se perceber a precariedade desse local, o qual é composto apenas de pneus pintados, apesar de haver espaço para mais objetos e/ou locais planejados para as crianças.



IMAGEM 4 – Parque infantil (fotografia da autora).

O prédio em que a creche está localizada é próprio e tem abastecimento de água e esgoto (fossa), assim como eletricidade. Apenas 3% das creches no Brasil não possuem rede de esgoto e abastecimento de água (BRASIL, 2016). Com relação aos recursos materiais a creche possui: uma impressora, um computador com acesso à internet, dois equipamentos de TV, um aparelho de DVD e um aparelho de som. Observei que durante a rotina as utilizações

frequentem das televisões, que são recursos de entretenimento sem caráter pedagógico, apenas manter as crianças quietas.

Entender o espaço da creche foi essencial para essa pesquisa, pois considero que os espaços são instrumentos importantes para favorecer o desenvolvimento das crianças. Para o RCNEI (BRASIL, 1998), o espaço físico das creches deve ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de criança. Por isso, é preciso levar em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com suas professoras. Tudo nas creches deve ser pensado pedagogicamente para fortalecer a relação de autonomia das crianças, assim como seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Os espaços devem ser repensados pelas professoras e gestores periodicamente e devem conter desafios para que as crianças se interessem por eles. Dessa forma, os espaços podem se tornar “poderosos instrumentos de aprendizagem” (BRASIL, 2006).

Segundo Cerisara (1997, p. 49), para Wallon o espaço se constitui como um meio de fortalecimento das relações de afetividade e é um instrumento de favorecimento do desenvolvimento infantil.

As concepções wallonianas a respeito do movimento apontam para condições tônico-posturais das crianças diferentes a cada etapa do seu desenvolvimento, o que deveria ajudar a repensar as exigências das instituições educativas no que diz respeito à organização espaço-temporal das mesmas e sua adequação às crianças de 0 a 6 anos.

O que analisei pelas visitas de observação no campo é que os espaços estão organizados pelo modelo tradicional, onde o espaço é concebido pelo controle da disciplina, os movimentos do corpo e o desenvolvimento da criança é centralizado na memorização e repetição de atividades com mérito ênfase na cognição, desconsiderando a utilização da linguagem nos aspectos: motor, social e afetivo para a formação da inteligência, a Afetividade das professoras com as crianças, nas atividades do cuidar e educar são separadas, caracterizado assim na creche espaços pela organização das cadeiras em fila indiana e na altura dos objetos anexados nas paredes dos espaços pedagógicos. Segundo Grandino (2010), esse tipo de organização das creches revela o que Wallon chamou de organização “adultocêntrica”, que seria a maneira dos professores organizarem os espaços educacionais pela a ótica adulta, desconsiderando as possibilidades de desenvolvimento que

esses espaços podem fornecer para as crianças. Um espaço pedagógico levaria em consideração as atividades de educar e cuidar, onde haveria menos cadeiras e mais movimento, os objetos pessoais das crianças estariam na sua altura das crianças pequenas para estimular a autonomia, a professora com as Afetividades não controlaria os passos das crianças, mais lhe daria possibilidades de educar junto dos pequenos para vivenciar os momentos da rotina na sala de atividades e fora delas.



IMAGEM 5 – Espaço da sala de atividades da turma de 4 anos (fotografia da autora).



IMAGEM 6- Espaço da sala de atividades da turma de 4 anos (fotografia da autora).

Pela minha observação e pelas fotografias retiradas, pude constatar que as salas de atividades da creche revelam um espaço organizado pela desvalorização da Afetividade, pois a todo o momento a professora coloca a prática educativa no centro do controle do comportamento das crianças, no qual as cadeiras estão em fila, restringindo-se os movimentos das crianças pelos espaços e dificultando a interação entre elas. As bolsas das crianças são penduradas em lugares inacessíveis para as crianças. Essa configuração se manteve nas outras turmas. Na foto a baixo os jogos disponíveis para todas as crianças não respeita a faixa etária, são espalhados no chão enquanto sem Afetividade das professoras os pequenos brincam apenas para distração, sem qualquer interação das professoras no momento do brincar com crianças, pelas posturas das professoras sempre em pé ou sentadas nas cadeiras. Afetividade neste momento reque elementos que desenvolva a capacidade de inteligências das crianças.



IMAGEM 7 – Espaço da sala de atividades da turma de 2 anos (fotografia da autora).



IMAGEM 8 - Espaço da sala de atividades da turma de 3 anos (fotografia da autora).

Na visão da afetividade de Wallon (2008) o ato motor, que impulsiona o movimento da criança, se projeta em determinado espaço, nele são construídos os significados de acordo com as experiências de cada criança. A afetividade deve dar suporte a imitação do meio social, que conseqüentemente estimula a aquisição da linguagem, que por sua vez movimenta a criança indo ao encontro com o objeto dando sentido a imagem, que lhe agrega significado por meio da brincadeira, as quais são escolhidas pelos elementos mais semelhantes com a sua realidade social.

A atividade tônica, para Wallon, congrega cérebro e músculos e entre eles mantém relação articulada, pois o movimento desencadeia e produz o pensamento. Quanto mais a criança consiga expressar-se por meio de palavras menos serão necessárias as atividades motoras desordenadas. O esclarecimento da importância da psicomotricidade no desenvolvimento que a teoria walloniana oferece permite uma compreensão diferenciada para a organização pedagógica. O movimento infantil tem um sentido muito distinto daquele presente no adulto e é promotor do desenvolvimento da criança. O educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 38).

O que percebi na creche é que todos os espaços pedagógicos das turmas de diversas idades são praticamente organizados da mesma forma. Ou seja, desconsidera a diferença de idade e desenvolvimento das crianças para se pensar os espaços. Uma sala destinada para

crianças de 2 anos não deveria ter a mesma organização espacial de uma destinada para crianças de 4 anos, pois há uma diferença no desenvolvimento dessas faixas etárias e os espaços para promoverem uma educação integral deveriam ser pensados para cada turma e para cada grupo de crianças. Como o meu período de observação na creche campo foi curto não pude constatar se há mudanças nesses espaços de acordo com as propostas pedagógicas, porém me pareceu pela fala das professoras que os espaços são fixos e que não há uma reorganização do espaço nem com a entrada de novas turmas, nem de acordo com as propostas pedagógicas.

Uma questão ainda me chamou atenção na fase de observação do campo de pesquisa: a questão da acessibilidade para as crianças com necessidades educativas especiais. Apesar de existir três crianças matriculadas na creche que precisariam de adaptações, na creche observei que os espaços físicos não são adaptados crianças com deficiência ou com mobilidade reduzida. Não há rampas ou nem corrimãos que facilitem a locomoção. Os banheiros também não possuem adaptação nem barras de sustentação para facilitar a sua utilização.



IMAGENS 9 – Escadas e banheiro (fotografia tirada pela autora).

Essas fotos representam algumas dificuldades que essas crianças enfrentam na sua rotina na creche. Não é favorecido para elas a mobilidade pelos diversos espaços, dificultando, assim, sua integração efetiva na creche. Essa é a realidade da maioria das creches no Brasil, segundo o INEP (BRASIL, 2016) apenas 24,6% das creches possuem dependências e vias adequadas a crianças com deficiência ou mobilidade reduzida e 29,9% das creches têm banheiros adequados a crianças com deficiência ou mobilidade reduzida.

Com relação à alimentação das crianças, a creche oferece alimentação para as crianças cinco vezes por dia, fornecida pelo município com auxílio do O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse documento ainda orienta que as refeições sejam elaboradas pelo um profissional da área de saúde, um nutricionista, e que os alimentos suplementem qualquer carência nutricional e seja anexada em um local visível aos responsáveis e comunidade, no caso da creche campo essa informação estava exposta logo na entrada da instituição. Os momentos das refeições são organizado pela rotina Secretaria de Educação com separação dos práticas de cuidar e educar , não ocorrendo a integração de ambas, o que notei na hora das refeições que as crianças no café da manhã ficam cada turma na sala de atividades, e o alimento é entregue individualmente sem participação das crianças, que só recebe e no almoço cada turma senta nas mesas e cadeiras de plásticos no refeitório e cada uma recebe sua refeição, eles não tem acesso ao alimento e realização a montagem do pratos sozinhos, tudo vem pronto para eles recebe e alimentares. Na concepção da Afetividade este momento seria uma oportunidade de desenvolvimento, motor, social e cognitivo, se fosse planejado dentro da concepção de integração do cuidar e educar, onde os pequenos sentiria coordenação motora ao pegar o talheres, os prantos e copos e com a orientação das professoras colocaria o seu alimento, com autonomia, confiança, concentração, para realizar essa ações.

COORDENAÇÃO DE ALIMENTAÇÃO

CARDÁPIO SEMANAL CRECHE

SEGUNDA

DESJEJUM

- Papa de Mucilon ou Cremograma

LANCHE

- Fruta (banana ou Maça)

ALMOÇO

- Feijão + Arroz e Frango
- Suco de polpa

LANCHE

- Mungunzá de Milho

JANTAR

- Inhame com Frango guisado
- Suco de Polpa

TERÇA

DESJEJUM

- Vitamina de mamão com banana, leite, farinha lactea.

Sem açúcar.

LANCHE

- Fruta (Melão ou Melancia)

ALMOÇO

- Pirão de carne com batatinha, cenoura e Arroz.
- Suco de polpa

LANCHE

- Salada de Frutas com suco de laranja

JANTAR

- Sopa de carne com macarrão.
- Suco de polpa

QUARTA

DESJEJUM

- Leite com achocolatado, Pão com ovo.

LANCHE

- Fruta (Maça ou Mamão)

ALMOÇO

- Feijão + Arroz e Fígado.
- Suco de polpa

LANCHE

- Vitamina de mamão com banana, leite, farinha Lactea Sem açúcar.

JANTAR

- Purê de Macaxeira com carne moída e Soja
- Suco de polpa

QUINTA

DESJEJUM

- Leite com achocolatado, Cuscuz com Ovo

LANCHE

- Fruta (banana ou mamão)

ALMOÇO

- Feijão + Arroz e peixe
- Suco de polpa

LANCHE

- Suco de polpa com Biscoito

JANTAR

- Cuscuz com Ovo
- Suco de polpa

SEXTA

DESJEJUM

- Bebida lactea com Biscoito.

LANCHE

- Salada de Frutas com suco de laranja e biscoito Maria

ALMOÇO

- Macarrão com carne Moída e Soja
- Suco de polpa

LANCHE

- Mungunzá de Milho

JANTAR

- Sopa de frango com arroz
- Suco de polpa

WALLISSON LIMA
Nutricionista - CRN 16518

CINTYA TORMES
Nutricionista - CRN 15644

OBS: PODE HAVER SUBSTITUIÇÃO DE PRATOS EM CONFORMIDADE COM O MEU...

IMAGENS 10 – Cardápio semanal (fotografia tirada pela autora).

Ao conversar com alguns funcionários da creche, percebi que esse cardápio não condiz com a realidade e que durante algumas semanas no mês são servidas apenas três refeições para que haja comida durante o mês inteiro para todas as crianças. Retirando-se os lanches, ficando organizado assim: café, almoço e jantar, essas foram às soluções encontradas pela gestão para que a merenda chegue até o final do mês na unidade.

Por fim, percebo que a creche campo possui precariamente os espaços com poucas, salas de atividades, sem dormitórios, sem berçário para as turmas menores o que reflete em parte da maioria dos estabelecimentos infantis de acordo com o INEP (BRASIL, 2016). Porém, seu espaço não foi pensado para uma integração e desenvolvimento infantil, o que dificulta proposta pedagógica nos espaços. Por essa abordagem que se refleti em uma Educação Infantil na creche que valorize a afetividade, considerando as emoções e o movimento como pilares para a formação da inteligência, o espaço deve proporcionar momentos acolhendo, o que que dizer espaço que permitindo a interação com outras crianças e a professora. Analisando as fotos abaixo esta proposta de cadeiras presentes em todas sala de atividades, já inibe qualquer tentativa de movimento. No próximo capítulo, trago a questão da formação das professoras que atuam nessa creche e as respostas dos questionários aplicados, assim como a minha análise delas.

2 O ENTENDIMENTO DA CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA CRECHE CAMPO

Neste capítulo trabalhei as análises do questionário aplicado para as professoras de uma creche de Bayeux focando principalmente na formação das professoras e no entendimento delas sobre a importância do desenvolvimento da afetividade.

A trajetória da pesquisa foi realizada em três visitas na segunda semana de novembro de 2017. No primeiro dia, me apresentei na instituição e expliquei a relevância do estudo proposto como componente do Trabalho de Conclusão do Curso para minha formação superior pela UFPB. Realizei, também, a coleta de dados com a secretária da creche, para tal utilizei um roteiro de observação (em anexo) estruturado com questões sobre o local e sobre os funcionários. Depois fotografei os espaços da creche sempre sobre um ângulo que lembrasse a altura das crianças conforme explicado no capítulo anterior.

A minha participação nesse espaço foi bastante tranquila, pois eu já tinha atuado como professora durante quatro anos nesta mesma instituição nos anos de 2013 até 2016. Saliento apenas que houve mudança da gestão. Procurei explorar os espaços com cautela, para provocar o mínimo de alteração nos comportamentos nos observados.

No segundo dia continuei a acompanhar a rotina das crianças nas salas de atividades, depois conversei com as professoras sobre Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento e sobre a aplicação do questionário com questões abertas e fechadas. Três professoras responderam tranquilamente nas suas salas de atividades após o período de término do turno. Uma queria levar para casa, mas a convencei que essa não era a proposta do questionário e ela o respondeu na creche também. Uma das professoras, em um momento descuido meu, acabou levando o questionário para casa, me entregando no dia seguinte. Para não identificar as professoras numeramos os questionários e colocamos como identificação para cada uma das cinco professoras a denominação foram: P1, P2, P3, P4 e P5.

Por fim no último dia, observei a rotina das professoras durante a manhã, pude interagir com as crianças e perceber a forma como as relações professora-crianças se davam no espaço pedagógico. No tópico a seguir, trago as informações da trajetória de formação dessas professoras.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS NA CRECHE CAMPO

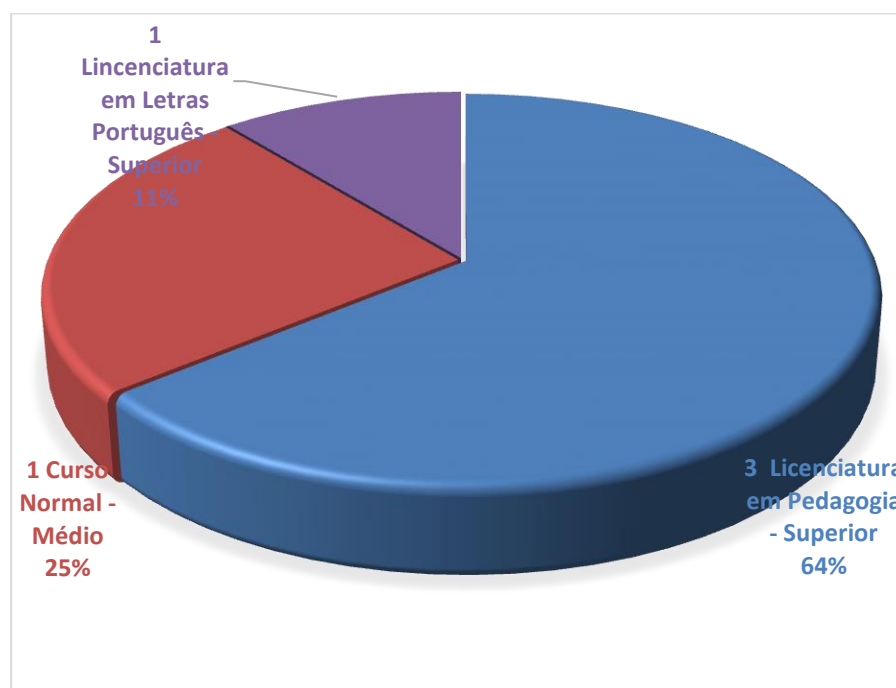
A docência na Educação Infantil tem sido pauta de muitas discussões nos curso de pedagogia nas instituições Federais, principalmente focadas na necessidade de formação de professores (inicial e continuada) para atuarem nela. Essas pesquisas questionam a formação inicial, o modelo de educação para creches e pré-escolas e como atuar para um processo efetivo para a desenvolvimento infantil. Muitas dessas pesquisas têm como eixo a questão: Qual o papel da professora de Educação Infantil?

No contexto histórico do surgimento da creche, segundo Azevedo (2013), para trabalhar nas creches precisava que as mulheres fossem mães e gostassem de cuidar de crianças, não havia uma preocupação pedagógica propriamente dita e por isso não havia a necessidade de se pensar uma formação específica para essas mulheres. Seu trabalho era apenas cuidar dos filhos de outras mulheres que precisavam trabalhar ou estudar durante o dia. Segundo Montenegro (2001), com o passar do tempo, essa realidade foi se modificando, havia a necessidade de se construir um outro modelo que abarcasse também uma concepção de prática pedagógica mais integradora.

Esse modelo exigiu um profissional diferenciado para a Educação Infantil, deveria haver uma formação mínima necessária para atuar nela. E assim como para o Fundamental I foi instituído o Curso Normal (médio) como formação mínima exigida. Segundo Azevedo (2013), esse foi um passo importante para a Educação Infantil, mas não significou realmente o enfrentamento da divisão entre o cuidar e o educar. A creche ainda ficou com maior enfoque no cuidar e o pré-escola no educar.

Nas creches brasileiras, segundo o INEP (BRASIL, 2016), existem 260,3 mil professores, de modo que quase totalidade leciona em apenas uma escola (86,4%). Em relação à escolaridade, o censo aponta que 61% dos professores possuem escolaridade superior em uma licenciatura e 20% têm curso normal ou magistério. Foi identificado, também, que 6,2% dos professores possuíam apenas nível médio completo e ainda existe nas creches brasileiras 0,5% de professoras apenas com nível fundamental completo. A licenciatura em Pedagogia é o curso de formação mais frequente entre os docentes que atuam nas creches do Brasil. Em minha pesquisa, encontrei praticamente essa mesma proporção em relação à formação das professoras da creche campo:

Quadro 2 - Formação Acadêmica Inicial



Um aspecto interessante deste dado é a presença de outro curso superior da licenciatura Letras na formação de uma das professoras que atua na creche. Apesar de esse dado coincidir com os dados nacionais que mostram ainda professores não formados na Licenciatura em Pedagogia atuando em creches no Brasil, eles desrespeitam a proposta da LDB (BRASIL, 1996, s/p), pois segundo essa Lei para atuar como professor:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Então, para atuar na Educação Infantil o mínimo que deveria se ter de formação seria a modalidade normal em nível médio. Inicialmente essa meta de formação deveria ser atingida em dez anos após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), como não foi possível ser atingida no prazo determinado em 1999, foi promulgada uma resolução do Conselho Nacional de Educação CNE, Resolução n. 01/1999, a qual instituiu a Década da Educação, a

iniciar-se um ano após a publicação. Estava especificado nessa Resolução que até o fim da Década da Educação somente deveriam ser admitidos como professores da Educação Básica, pessoas habilitadas em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Mais uma vez, esse período foi prolongado para mais dez anos (AZEVEDO, 2013).

Para além dessa informação, destacamos que as quatro professoras que possuem Ensino Superior, o fizeram em Faculdades privadas localizadas em João Pessoa. Essas faculdades fornecem cursos aligeirados de licenciatura com aulas apenas nos Sábados. Esse é um dado preocupante e talvez responsável por algumas respostas que mostram o desconhecimento de algumas questões integrantes e bastante discutidas na Educação Infantil.

O vínculo de trabalhista de todas as professoras entrevistadas era contratação temporária. No município de Bayeux, os contratos dos professores duram três meses, podendo ser renovados por período indeterminado. Aqui, percebo duas questões: a primeira é que não se está cumprindo a LDB (BRASIL, 1996) que determina que o ingresso na carreira docente deve ser feito por meio de Concurso Público de Provas e Títulos na cidade de Bayeux; e a segunda é a dificuldade dessas professoras na organização do planejamento a longo prazo, o que deveria incluir inclusive possibilidades de formação continuada.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996, s/p).

Sem possibilidades de traçar um plano de carreira docente, essas professoras ficam a mercê da continuidade dos seus contratos pelo município. Assim elas não possuem uma estabilidade profissional, não é oportunizado para elas um plano de carreira para o próprio desenvolvimento das suas competências e de suas identidades como profissionais. Há, também, implicações para a organização da creche, como as professoras possuem contratos temporários, elas não podem assumir cargos de gestão na escola. Por fim, destaco ainda a questão relativa ao processo de docência na creche, pois com contratos renovados a cada três meses, fica impossível das professoras proporem um projeto pedagógico mais amplo e com a duração anual para as suas turmas. A possibilidade de não serem recontratadas, impossibilita pensar o desenvolvimento das crianças como um todo na Educação Infantil, elas podem

apenas planejar sua atuação por três meses e isso dificulta no processo de desenvolvimento das crianças.

A LDB (BRASIL, 1996, s/p) no artigo 63, ainda ressalta a importância da formação continuada dos professores em todas as etapas da Educação Básica, determinando a necessidade de existir uma colaboração entre os Institutos Superiores de Educação e as Unidades Educativas:

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão: 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Como os contratos das professoras da creche campo são temporários, a formação continua é resultado de investimentos de recursos próprio das educadoras para a sua capacitação profissional. Elas não podem pedir licença para realizar tal formação. Por isso, apenas uma das professoras a P.2 possui especialização em uma Instituição privada. Percebi um certo descaso no planejamento de carreira da docente por parte da gestão do município, que só oferece aos professores capacitações curtas e exige que em curtos prazos haja mudanças extraordinárias nas práticas educativas. Para Azevedo (2013, p.77):

O outro lado, fora dos muros das instituições formadoras, os professores já “formados”, que estão atuando na escola, revelam na sua prática diária a necessidade de conhecimentos relativos à Infância, ao desenvolvimento infantil, à organização do trabalho pedagógico e principalmente, mostra-se acrílicos e sem autonomia para encaminharem o seu trabalho, ficando vulneráveis a aceitação de propostas prontas que lhes são “gentilmente sugeridas”, ou mesmo impostas. Além disso, não há articulação entre a formação inicial e a formação continuada, o que tem levado esta última a se limitar a práticas compensatórias em relação à formação inicial com os “treinamentos”, “reciclagens” e “capacitação” de curta duração.

Na observação constatei que o planejamento das professoras é semanal seguindo o currículo determinado pela secretaria de educação do município, é realizado com a supervisora que de uma forma individual cada professora trazendo os pronto só para as

correções, quando há o planejamento coletivamente é organizado somente para as atividades das datas comemorativas.

Ao questionar sobre o porquê as professoras escolheram o magistério na Educação Infantil, percebi a dificuldade das mesmas na construção de uma valorização da identidade docente. Começando pelas motivações das suas escolhas, a grande maioria respondeu que seria devido ao amor que possuem pelas crianças ou por uma vocação que lhes foi dada para trabalhar com crianças. Palavras como “amor”, “paixão”, “vocação” são repetidas nas respostas:

Por que sempre sonhei em ser professora. Por que eu amo cuidar de criança em fim é meu sonho, faz parte da minha vida. (P.1).

Acredito que fui escolhida pela pedagogia, quando entrei na faculdade, ao ingressar no curso de Pedagogia percebi que foi tomada pela emoção de lidar com as crianças da Educação Infantil e sempre foi meu foco pois com elas estamos sempre aprendendo. (P.2).

O amor e a paixão pela educação infantil, não por opção e sim por vocação. (P.4).

Apenas duas entrevistadas citam o fato de terem tido como exemplo bons professores e por isso desejarem seguir a profissão:

O gosto pela educação veio pela motivacionado através de bons professores que tive. Ao crescer resolvi ser tal qual aos que me formaram e fizeram do meio profissional algo maravilhoso. (P.3).

Porque desde criança era uma profissão que eu admirava muito. Resolvi atuar na educação infantil por que amo crianças pequenas, elas são mais afetivas. (P.5).

E nenhuma delas, realmente contempla sua formação inicial como realmente a propulsora das suas escolhas, não há menção ao conhecimento gerado durante os cursos de formação inicial como fatores decisivos das suas escolhas. Percebo como ainda a profissão do professor da Educação Infantil está pautada em dimensões não técnicas e, também, não pedagógicas, parece que essas duas dimensões que citei não tem importância central para o desenvolvimento das escolhas profissionais.

Por fim destaco que as professoras entrevistadas atuam na Educação Infantil em média por 6,6 anos, sendo o maior tempo da P3 que trabalha há 12 anos e o menor tempo da

P2, apenas dois anos. Esse dado juntamente com o ano de conclusão do curso, mostra que apenas duas iniciaram a docência após o término do curso normal ou da licenciatura, as outras vem atuando na Educação Infantil mesmo sem formação para a área. No próximo tópico, vou analisar as respostas ao questionário dada pelas professoras.

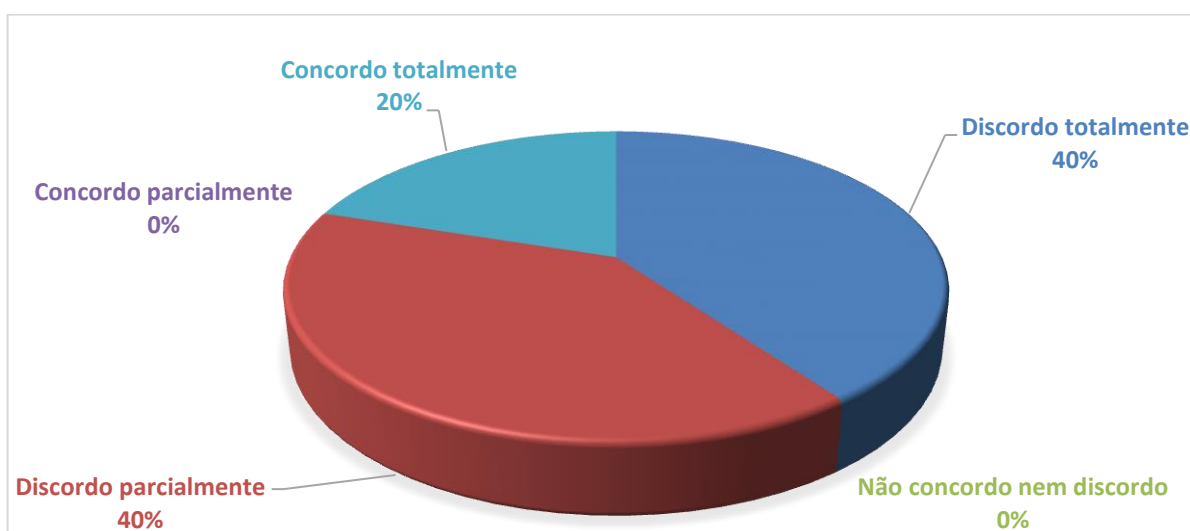
2.2 A AFETIVIDADE E A DOCÊNCIA: analisando os dados coletados

Tratarei neste tópico da pesquisa a análise das questões do questionário com as respostas das professoras em relação ao desenvolvimento das crianças com afetividade, cruzando esses dados com o meu período de observação, com as fotografias tiradas no espaço da creche campo.

Nas questões fechadas utilizei o método de escalonamento Likert, no qual as alternativas foram organizadas em escala para que a pessoa entrevistada pudesse indicar o seu posicionamento diante da pergunta.

Na primeira questão, perguntei se o professor deveria dar mais ênfase no processo educativo do desenvolvimento intelectual, do que aos aspectos afetivos e motores, pois os segundos ocorreriam no caso o do afetivo e do motor aconteciam de forma natural no crescimento da criança. As respostas foram dadas de acordo com o gráfico abaixo:

Quadro 3 - Respostas da Questão 1



Nesta questão, as expectativas eram que as respostas fossem discordo totalmente, ou ainda discordo parcialmente, já que as propostas tanto legais quanto pedagógicas para a Educação Infantil são unânimes em afirmar que no desenvolvimento infantil não se deve privilegiar um aspecto em separado, o professor deveria integrar nas suas atividades os três: motor, intelectual, social e afetivo. Ainda assim, uma das entrevistadas respondeu que “concordava totalmente” com essa separação e é interessante notar que essa entrevistada era justamente a responsável pela turma de menor idade (um ano e sete meses) da creche campo.

Para aprofundar o meu entendimento sobre a interligação entre o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor nas práticas das professoras, fiz também uma questão aberta (número oito). Perguntei em que momentos das atividades da rotina, elas utilizariam a afetividade com as crianças. Esperava que nas repostas, a afetividade não fosse sinônimo de carinho e que houvesse o destaque para o seu trabalho durante todas as rotinas diárias.

Procuro trabalhar a afetividade nas rodas de conversa, utilizando canções ou histórias que haja troca de afetos. Para reforço, tenho cartazes que representam a ideia de carinho pelo colega. (P.2).

Na roda de conversa, na contação de história e nos desenhos livres. (P.4)

Apenas duas entrevistadas responderam de forma a me dar uma ideia de integração entre esses aspectos, essas duas foram às mesmas que responderam discordar totalmente na primeira questão:

Na hora das tarefinhas, é um momento lindo no momento das brincadeiras, sempre ficamos juntos. (P.1).

Em todos os momentos, pois a afetividade deve ser trabalhada com as crianças sempre, ela exerce um papel fundamental [...]. (P5).

Constatai, nessas duas questões, que ainda há dúvidas e separações por parte das professoras sobre o desenvolvimento infantil. Elas ainda pensam na centralidade do desenvolvimento cognitivo em relação ao motor e ao emocional. Para Wallon (2008), o desenvolvimento significativo infantil precisa ser permeado pela afetividade, pois as crianças buscam nos adultos responsáveis por elas uma conexão emocional para o seu desenvolvimento. Essa expressão emocional infantil é a base do desenvolvimento cognitivo,

não podendo ser secundarizada nas creches e pré-escolas, devido ao fato da maturação das crianças ainda precisar de desenvolvimento (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Na segunda questão, perguntei sobre a necessidade das crianças serem protagonistas em seus processos educativos. Todas as professoras responderam que concordam (três completamente e duas parcialmente), essa era a resposta esperada por mim. Porém, quando analisei o espaço montado para a creche no capítulo anterior, não pude deixar de notar a questão da organização pautada em uma perspectiva dos adultos. A fotografia a seguir, ilustra bem essa questão, os trabalhos das crianças estão pendurados na parede muito alto o que dificulta o acesso das crianças e a própria visualização adequada:



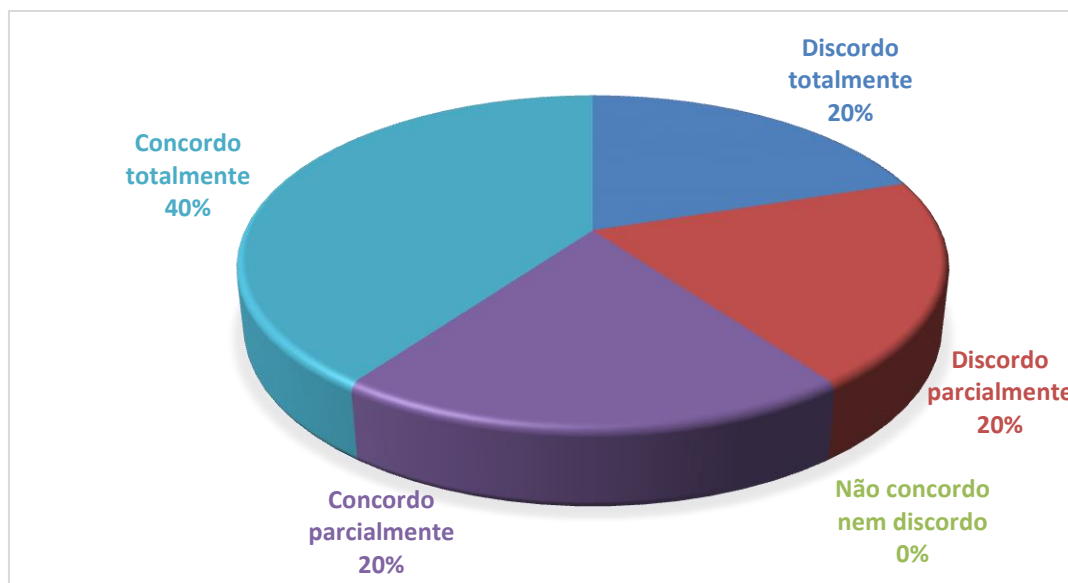
IMAGENS 11 –Epaço da sala de atividades (fotografia tirada pela autora).

Surgiu assim para mim uma questão: como as crianças podem ser protagonistas do processo educativo se os materiais feitos ou disponibilizados para elas não estão ao seu alcance? Isso me sugeriu, e realmente foi constatado durante a observação, que eram as professoras que definiam a todo momento o que as crianças iriam fazer, não havia espaço para a criação desse protagonismo durante a rotina. Entendendo que protagonismo é pensar uma prática educativa para que a criança seja o centro do processo, responsável por algumas escolhas, participativa nas rotinas e nas decisões possíveis.

Na terceira questão perguntei se a prática pedagógica destinada às crianças pequenas deve estar baseada na separação entre o cuidar e o educar. Por esse tópico ser um dos mais discutidos na formação inicial e na literatura sobre a educação infantil me surpreendi com as

respostas, 60% das entrevistadas disseram concordar com essa separação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Respostas da Questão 3



Criei a expectativa que todas as professoras entendiam que na creche o cuidado e o educar eram indissociáveis, porém, como já nos alerta Azevedo (2013), ainda existe o binômio do cuidar e do educar nas práticas. Segundo a autora, a discussão sobre a superação do binômio cuidar-educar na Educação Infantil deveria iniciar durante a formação inicial dos professores:

Procurando a superação de tais concepções, as propostas de formação de professores, especialmente para atuar na Educação Infantil, têm ressaltado a necessidade de um perfil de professor para atuar na educação básica que seja capaz de entender às necessidades de educação das crianças de forma integrada, isto é, reconhecendo que nesta educação o cuidado está implícito, não sendo necessário questionar que ora se deve “cuidar e ora se deve “educar” as crianças, independentemente de sua faixa etária. (AZEVEDO, 2013, p.15).

Infelizmente, percebemos que essa questão não foi suficientemente trabalhada com essas professoras nem na sua formação inicial, nem na continuada dada pelo município de

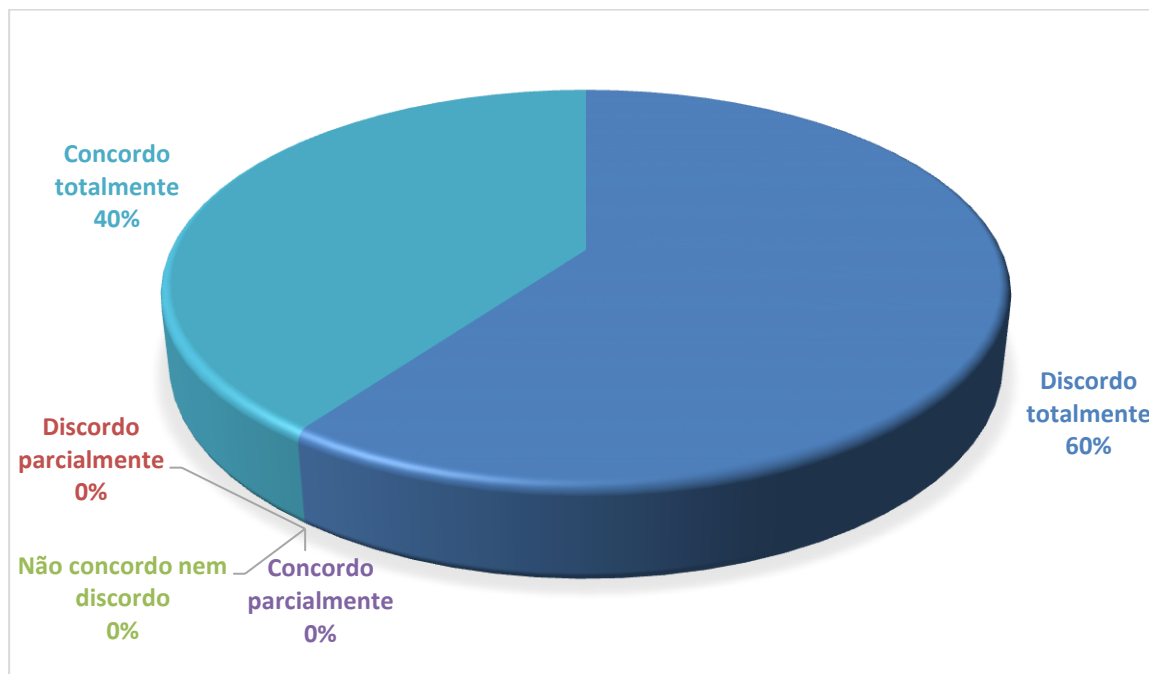
Bayeux. Durante a minha observação percebi essa divisão claramente durante a rotina da creche, as atividades de banho e alimentação ficavam a cargo unicamente das monitoras, enquanto as atividades ditas pedagógicas ficavam a cargo das professoras. Elas não integravam essas atividades e não havia a preocupação de os momentos do banho ou da alimentação tivesse algum tipo de proposta pedagógica. As atividades pedagógicas, também, eram bastante repetitivas e se centravam em atividades entregues para crianças em folhas de papel ofício copiadas ou em rodas de contação de história. As turmas passavam a manhã inteira se revezando entre sentar no chão ou nas cadeiras para realizar essas atividades, até o momento do parque ou do banho e ou da refeição.

O RCNEI (BRASIL, 1998) integra uma série de documentos que foram elaborados pelo Ministério da Educação atendendo às determinações da LDB (BRASIL, 1996), enfoca essa questão (necessidade de integração entre o cuidado e a educação) de forma bastante clara, por isso para complementar essa questão perguntei para as professoras se elas conheciam esse documento e em caso positivo se poderiam escrever algo sobre eles. Com exceção da professora que levou o questionário para casa, todas as outras responderam que não conheciam o documento. O RCNEI (BRASIL, 1998) deveria nortear e ser parâmetro do currículo e das práticas educativas para as crianças da Educação Infantil, articulando as brincadeiras e as interações nas rotinas das creches e pré-escolas. Esse documento busca soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Seu objetivo é servir como um guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade

O desconhecimento das professoras sobre esse documento revela a fragilidade das formações que elas passaram durante a vida profissional. Sendo uma surpresa para mim já que na formação da Educação Infantil em Bayeux neste ano de 2017, foram discutidas as práticas integradoras do cuidar e educar a partir do RCNEI (BRASIL, 1998). Isso mostra que as capacitações de curto prazo que realizadas pela Secretária de Educação não estão surtindo o efeito esperado na mobilização desses conhecimentos e, provavelmente, não devem estar alterando as práticas docentes desses sujeitos.

Focando na questão da afetividade, busquei saber se as professoras concordavam se as relações afetivas deveriam ser trabalhadas pelos professores apenas nas atividades ditas “de cuidado”. Ilustradas as respostas no gráfico abaixo:

Quadro 5 - Respostas da Questão 4



Interessante notar que a maioria das professoras, 60%, discordaram completamente da afirmação. Para ter certeza sobre o que elas entendiam sobre afetividade, fiz também uma pergunta aberta sobre o tema: “O que significa para você afetividade e interação na Educação Infantil?”.

Significa um carinho e respeito a cada um, amor o que você faz que é o mais importante de tudo, trabalhar com amor. (P.1).

É um grande laço que liga o professor e o aluno, é um conjunto onde estão relacionados a autoestima, amor sentimento e valores. Interação é a oportunidade de aprender sobre sua cultura mediante diferentes interações. (P.2).

Significa ir além de abraços. A afetividade pede o cuidado com o próximo e o zelo pelo bem estar do meu “amiguinho” e com uma boa interação isto é eficaz e significativo. (P.3).

Significa uma peça fundamental no ato de ensinar. (P.4).

É um conjunto porque com afetividade a criança interage de forma total na pré-escola. (P.5).

As narrativas das professoras enfatizam que a afetividade está ligada apenas ao ato de se dar carinho e amor, já a interação relaciona-se a relação professora-crianças. Não há um fundamento teórico sobre as teorias do desenvolvimento infantil, nem sobre a afetividade as diversas interações que devem ser pensadas na Educação Infantil. Trabalhar a afetividade de forma mais abrangente significa pensar as crianças como centro da prática educativa. Para Grandino (2010, p.41):

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno.

Assim, há uma dissonância entre as respostas dessas duas questões, pois apesar de 60% discordar da primeira questão, percebi a afetividade apenas aos gestos de carinho como beijos e abraços. As relações afetivas estão ligadas a uma motivação pessoal de um sentimento abstrato como o amor em suas narrativas. Procurando entender melhor esse ponto, ainda redigi mais uma questão para saber se as professoras concordavam se havia uma ligação entre o estímulo da linguagem emocional nas atividades de cuidado e o amadurecimento linguagem verbal (questão número seis). As respostas em escala mostram que todas concordam (quatro totalmente e uma parcialmente) com essa ligação. Entendendo que para a formação da linguagem cognitiva e a linguagem emocional deve estar presente, porém as respostas anteriores e o período de observação não mostraram essa ligação na prática pedagógica das professoras. Grandino (2010, p.41) diz sobre a abordagem walloniana:

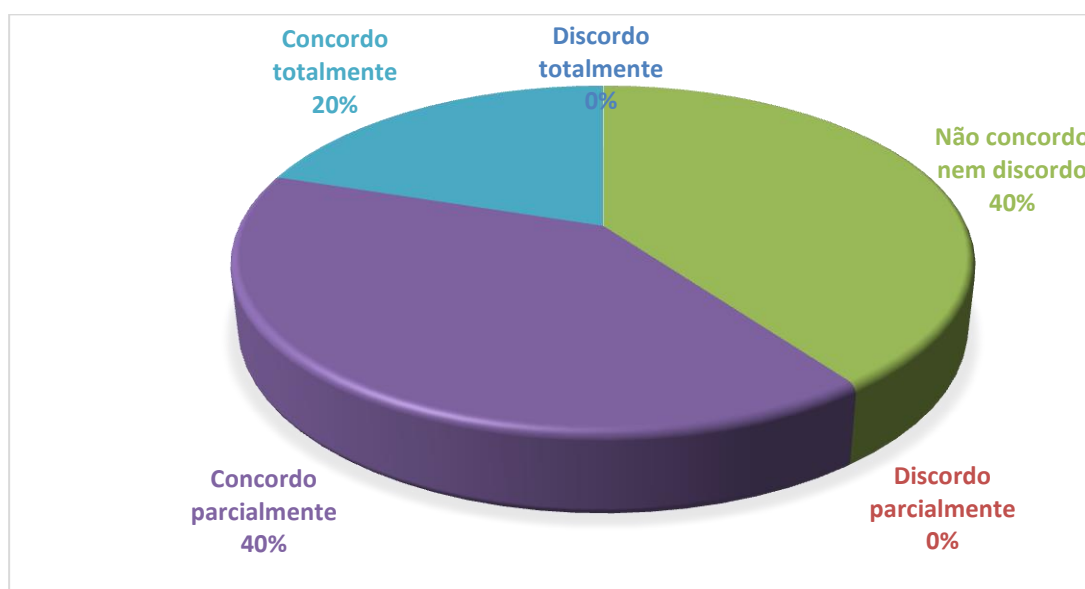
Considerando o caráter “contagioso” dos estados emocionais, o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que ele tem condições de estabelecer em sua turma de alunos, bem como à importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela. Queremos dizer, portanto, que não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem.

Esse conjunto de respostas mostram a necessidade de se repensar a formação para as professoras da Educação Infantil, tanto a inicial quanto a continuada. A obrigação de se entender as teorias que embasam o desenvolvimento infantil e de realizar a partir delas mudanças nas práticas docentes precisam ser pensadas para os cursos de formação de professores e para as formações continuadas realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação.

Em conjunto com as outras respostas, percebo que elas não citam a interligação e o trabalho conjunto nas atividades para o cuidar e o educar de forma integradora, por exemplo, o cuidado no banho poderia ser um momento afetivo de educação, com um mecanismo de desenvolvimento infantil, interligando as emoções que determinam as primeiras experiências das crianças do biológico para o social na formação da linguagem e da inteligência.

Na quinta questão procurei saber o que as professoras entendiam como conflitos entre as crianças e se esses conflitos poderiam ser uma resposta de interação com o meio cultural. Segue as respostas dadas:

Quadro 6 - Respostas da Questão 5



Nas respostas apresentadas a essa questão é interessante como a escala ressaltou as dúvidas sobre as interações entre as crianças, na pergunta anterior questioneei sobre a interação e quando as professoras responderam falaram apenas na relação professor-criança. Percebo que ainda resiste a perspectiva de considerar os conflitos entre as crianças na

educação infantil como maléfico para o desenvolvimento infantil . Segundo Grandino (2010, p. 40):

Wallon é, portanto, um teórico que amplia e reconstrói a compreensão sobre o desenvolvimento da criança por erigir um modelo de investigação e interpretação que rompe com visões lineares e positivistas. Ele contribui ao iluminar com outro foco como se dão as passagens de um momento a outro do processo de desenvolvimento: a criança passará por diferentes fases, cuja superação se dará por meio da vivência de uma ruptura, ou, nas palavras do autor, de uma crise. Nesse sentido, para Wallon, esse momento de ruptura é de fundamental importância e deve ser valorizado, uma vez que, tendo acumulado experiências e desenvolvido outros recursos, em determinado momento o sujeito necessita haver-se com essas coisas para garantir seu processo de individuação e autonomização.

A visão walloniana tem a afetividade como mecanismo psíquico importante para o desenvolvimento humano em todos os momentos, movimentos e circunstâncias de suas ações, desde do nascimento. Wallon (2008) interliga o ato motor, o ato emocional e o ato de cognição, mostrando como as motivações das interações sociais por meio das emoções são fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo. Wallon (2008) divide o desenvolvimento em cinco estágios principais, essas fases não são estanques e não terminam na adolescência. Seria importante que as professoras conhecessem esses estágios de desenvolvimento para que modificassem suas práticas educativas. Não compreender esse processo de alternância que passa a criança durante seu desenvolvimento, acabando trazendo para o dia a dia da Educação Infantil, métodos tradicionais para controlar ou restringir a determinados momentos as relações afetivas, as integrações e os conflitos.

Por fim, destaco que para uma educação de qualidade precisa existir uma interligação entre diversos aspectos ressaltados nesse trabalho como: o espaço da creche, a formação inicial e continuada das professoras, o acesso à um plano de carreira e as práticas pedagógicas desenvolvidas e planejadas. O que percebi com a pesquisa foi uma separação entre esses pontos e por isso um reflexo negativo nas práticas das professoras.

Considerando que o espaço da creche pode permitir tanto o efeito de aproximação ou de retraimento causando sensações de bem-estar ou mal-estar nas crianças, é importante saber que na sala de atividades, a distribuição das carteiras e o acesso à organização do espaço provocam o *ato* e o *efeito* na criança nos esquemas psíquicos. O desenvolvimento infantil deve incluir os erros, as tentativas de acerto, as repetições, as superações das

frustações, assim como os conflitos, pois é por meio dessas questões que ocorre o desenvolvimento da inteligência nas crianças pequenas e que levam o desenvolvimento infantil. Isso porque durante a infância os avanços alcançados pelas experiências e vivências, dependem de maturações biológicas, mas também de fatores externos para o seu desenvolvimento. As crianças atravessam as fases biológicas que com as experiências vão dando suporte alterado às funções mentais mais simples primitivas como comer para a mais complexa abstrata como organização do pensamento na linguagem verbal, que são influenciadas fortemente pelas condições do meio social.

E aqui destaco a importância da afetividade, pois é essa forte relação afetiva entre o adulto e a criança que dá condições fundamentais para aquisição do conhecimento, com fatores interno e externo própria da evolução da espécie humana, que na criança o mundo consciência se dá na afetividade no início pela manifestação da *emoção*, quando há uma união íntima criança com o adulto, pelas reações orgânicas o choro do bebê atrai o afeto do adulto para atender suas necessidades básicas, depois passa a manifestação do *sentimento* regido pela a cognição a inteligência começa se forma mais significativamente por meio da linguagem oral na qual a fala da criança já reflete seus desejos e medos e por último a manifestação da *paixão* que se revela no autocontrole de si mesmo em meio à situação de desconforto ou perigo, a crianças nesse fase apropriasse dos fatores de convenção sociais nas vivências diárias, já é capaz de respeita regras de convivências, criar narrativas com começo, meio e fim e mostra características intimas da formação de sua personalidade .

Com essa pesquisa, percebo que muito ainda tem que ser repensado para garantir a separação entre o cuidar e o educar na Educação Infantil. O primeiro passo seria repensar a própria carreira do professor dessa etapa desde sua formação. Também é necessário se pensar o espaço da creche como um espaço pedagógico que deve sofrer mudanças de acordo com as crianças que ele recebe. Favorecer as relações emocionais e as interações deve ser discutido para ser um dos focos das práticas pedagógicas. Repreender desde muito cedo as emoções das crianças prejudica o desenvolvimento infantil, pois desconsidera o protagonismo e os saberes das crianças na Educação Infantil. Como relata Azevedo (2013) ainda precisamos superar nas práticas das creches a separação entre o cuidar e o educar, pois ainda existe uma dicotomia entre elas que são levadas para as vivências das crianças, o educar tem o sentido de alfabetizar e o cuidar tem o sentido de assistencialismo como uma caridade.

A análise dos dados coletados na pesquisa torna evidente a necessidade de se pensar formas de acesso para as professoras as teorias do desenvolvimento humano. Neste trabalho

falei da teoria walloniana a acerca da Afetividade, mas existem outras que deveriam ser trabalhadas tanto no currículo dos cursos de Pedagogia quanto nas formações continuadas como os autores Piaget e Vygotsky. O conhecimento sobre as crianças deveria ser baseado no desenvolvimento global infantil, entendendo que nessa fase o conhecimento sofre rupturas e crises no m emocional e que essas são benéficas para o desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho presente teve como objetivo analisar como as professoras da Creche entendem a afetividade na relação professora-criança no desenvolvimento infantil. Dessa forma procurei perceber como que as professoras entendiam a importância da afetividade para as suas práticas docentes.

Sendo professora durante vários anos da Educação Infantil considero importante abordagem walloniana para compreender a afetividade no processo de desenvolvimento infantil, através dela pode-se acolher ou afastar a criança de o desenvolvimento significativo e com qualidade. Percebo que essa pesquisa me ajudou a compreender melhor os desafios que ainda existem nas creches e como podemos lançar algumas estratégias para superar o binômio cuidar-educar.

Para Wallon (2008), o eixo central do desenvolvimento infantil deveria estar atrelado às emoções que necessitam ser aceitas como benéficas para os processos de construção da consciência e da inteligência. As agitações e as brigas nas fases iniciais do desenvolvimento das crianças são manifestações internas e externas, que por meio das relações sociais e com a professora nos espaço de desenvolvimento, estabelecem conexão psíquicas, que sua vez ganham experiências transformando-se em estágios a serem superados. Se a criança na Educação Infantil fica condicionada apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, como vai se desenvolver integralmente? Como vai construir sua identidade? Entender que o desenvolvimento infantil integra o ato cognitivo, o ato motor e o ato afetivo é necessário para que possa se ajudar essas crianças a se desenvolverem e a amadurecerem para que possam enfrentar os desafios que vão ser dados nas próximas etapas da escolarização.

Para trabalhar de forma diferente as práticas educativas nas creches nesse momento atual é preciso pensar a criança como foco desse processo. Essa pesquisa me ajudou a perceber as minhas próprias carências em relação ao meu percurso de professora. Entendendo que preciso fazer uma reflexão ampla sobre as minhas práticas docentes e epistemológicas para propor mudanças nessa realidade encontrada, buscando assim transformá-la sempre e através desse movimento contínuo que não termina nessa pesquisa, construir e reconstruir minha identidade como pedagoga.

Com base nos dados coletados na presente pesquisa, é possível apontar algumas considerações. No primeiro capítulo apresentei o campo de pesquisa: a Creche campo.

Procurei relacionar os dados encontrados no INEP (BRASIL, 2016) com os dados do município de Bayeux e da creche estudada. Percebi que os problemas encontrados na creche são muito parecidos com os que encontramos nacionalmente como: salas pequenas, sem espaço adequado para o lazer, sem adaptações para a acessibilidade, sem espaço dormitório e na alimentação, salas cheias de cadeiras como se fosse o ensino fundamental, sem berços, sem sala dos professores ou brinquedoteca.

Outro ponto é a falta de se integrar o espaço às práticas educativas. O espaço da creche campo não é pensado como parte do processo educativo, ele não facilita as interações entre as crianças e também aumenta a dicotomia cuidar e educar. Essa dicotomia acaba sendo reafirmada durante as atividades na rotina, afetando a relação professora-criança e a relação criança-criança. Um espaço cheio de cadeiras e mesas, construído a partir do olhar de um adulto, dificulta as interações que deveriam ser centrais na Educação Infantil. O fato é que a Educação Infantil mesmo se firmando como a primeira etapa da Educação Básica ainda enfrenta muitos desafios nos sistemas de ensino, acarretando espaço que mais parecem desvinculados aos processos de desenvolvimento infantil e longe do ideal educativo.

No segundo capítulo, parti da formação das professoras. Percebi uma falta de incentivo para que essas professoras pudessem realizar uma formação continuada sólida na área da Educação Infantil. Todas as professoras possuem contratos temporários o que impossibilita um plano de carreira efetivo e uma vinculação à longo prazo com a creche. A motivação pessoal pela escolha da profissão foi relatada como associada ao dom ou ao amor, como se para ser professor não precisasse de um estudo sobre o conhecimento epistemológico. Basta apenas gostar de crianças para atuar. Essa questão incide na minha prática profissional, como não sou mãe, as pessoas ainda me questionam por que eu dou aula para crianças pequenas. Esse parece ainda ser um pré-requisito para a docência na construção da identidade da professora de Educação Infantil.

O questionário foi um instrumento muito importante para esta investigação sobre o entendimento das professoras sobre a afetividade no desenvolvimento das crianças, uma vez que o aspecto afetivo engloba o conjunto do desenvolvimento global. As respostas confirmaram as minhas hipóteses sobre como as professoras compreendem o cuidar e educar na educação infantil, ainda de forma dicotômica. Vale destacar a inconsistência de algumas respostas, pois mesmo que as professoras digam considerar a crianças como protagonista do processo educativo, elas não se contradizem em outras questões o que indica uma falta de integração entre suas práticas.

Pretendo com esta pesquisa, trazer mais uma contribuição para a difusão da teoria de Wallon sobre a afetividade. Durante a minha graduação, estudei pouco o autor e isso fez com que eu procurasse saber mais sobre esse assunto. Decidi, portanto, que eu precisava me aprofundar nessa abordagem, pois acredito que a afetividade deve ser pensada de forma mais formal na educação. Sempre percebo ela ligada apenas as emoções e por isso secundarizadas em relação da cognição, pensar o ser humano completo significa entender que no seu processo de maturação temos que integrar por meio da afetividade o desenvolvimento motor, para o social, para o emocional para assim formar o cognitivo.

Para meu futuro profissional como pedagoga, esta pesquisa fortaleceu meus conhecimentos. Ela irá me ajudar a desenvolver práticas educativas, seja na Educação Infantil ou no Fundamental I, pautadas em um compromisso de buscar soluções através do estudo e das investigações para superar as dificuldades que vou encontrar tanto em relação à minha profissão quanto em relação do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal.** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas. MEC: Brasília, fev. 2017.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jan. 1997.

DANTAS, Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DIDONET, Vital. **Qual é a questão?** Creche: a que veio... para onde vai.... In: _____. **Educação Infantil: a creche, um bom começo.** Brasília, DF: INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

____. **Educação Infantil 2.** Educação Básica 3. Brasil I. Corsino, Patrícia II. Didonet, Vital III. UNESCO IV. Brasil. Ministério da Educação V. Brasília: Fundação Orsa VI, 2011.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A.(org). **A afetividade na escola:** Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

____. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2007.

GRAFIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Ensaio. In: _____. **Henri Wallon.** Trad. Patrícia Jukeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GRANDINO, Patrícia Juqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRAFIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Juqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

KUHLMANN JR., Moysés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

NUNES, Maria Fernanda Rezende: **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.102 p.

MONTENEGRO, Tereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2000.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Tempo Social**, São Paulo, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php/lng_pt>. Acesso em: 20 out. 2017.

WALLON, Henri . **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNCIDES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

Prezado (a) senhor (a):_____

Está uma pesquisa sobre a Contribuição da Afetividade na Educação Infantil, você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Meu nome é **Ana Carla França da Silva, matrícula: 11023849** sou a pesquisadora responsável, aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba UFPB, para a Elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso, cujo título é **A contribuição da afetividade no processo de aprendizado das crianças pequenas de uma Creche de Bayeux** será realizado um estudo de caso em uma Creche do município de Bayeux/PB, sob a orientação da Professora: Dra. Máira Lewtchuk Espindola. Com objetivo de analisar a afetividade entre professor-criança no processo de aprendizado na sala de aula

Solicitamos a sua colaboração para realização um questionário como também sua autorização, para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos e/ou desconfortos para a saúde do participante da pesquisa.

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Bayeux, _____ de novembro de 2017.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Sexo: Feminino: () Masculino: ()

❖ Formação Acadêmica Inicial:

Curso Normal Magistério: () Superior: () Qual: _____

Instituição que se formou: _____

Ano da conclusão do Curso: _____

❖ Formação Continuada

Possui Pós-graduação? Sim () Não ()

Especialização () Qual: _____

Mestrado: () Qual: _____ Doutorado: () Qual: _____

❖ Vínculo Trabalhista

Concurso público: () Contrato: ()

Outro () _____

❖ Tempo de Serviço na Educação Infantil:

Carga Horária:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

Questionário de Pesquisa

Favor responder a este questionário considerando sua percepção ou opinião quanto às afirmativas, circulando o número que corresponda ao seu grau de concordância.

1- O(a) professor(a) de Educação Infantil deve dar mais ênfase no processo educativo do desenvolvimento intelectual, do que aos aspectos afetivos e motores, pois os segundos ocorrem de forma natural no crescimento da criança?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

2- O(a) professor(a) da Educação Infantil deve ter uma concepção de criança como protagonista do processo educativo?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

3- No processo educativo na Educação Infantil, a prática pedagógica destinada às crianças pequenas deve estar baseada na separação entre o cuidar e o educar?

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Não	Concordo	Concordo

totalmente	parcialmente	concordo nem discordo	parcialmente	totalmente
------------	--------------	-----------------------------	--------------	------------

4- As relações afetivas devem apenas ser trabalhadas pelo(a) professor(a) da Educação Infantil durante as atividades de cuidado?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

5- Na Educação Infantil, as relações de conflitos entre as crianças podem ser consideradas como favorável para a interação com seu meio cultural?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

6- A linguagem emocional quando estimulada nas atividades de cuidado torna a criança mais competente para o amadurecimento linguagem verbal?

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente

Favor responder as questões da forma mais detalhada possível.

7- O que motivou a escolha da profissão? E por que resolveu atuar na Educação Infantil?

8- Em que momento das atividades da rotina, você utiliza a afetividade com as crianças?

9- O que significa para você afetividade e interação na Educação Infantil?

10- Você conhece a proposta do RCNEI para Educação Infantil? Em caso positivo disserte sobre.

APÊNDICE C: ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO

Identificação da Instituição:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome do(a) gestor(a): _____

Tipo de instituição: () municipal () estadual

() conveniada () comunitária

() particular () outra. Qual? _____

Questões

1. Quantas e como são as instalações físicas da instituição?

(salas de aula, sala de repouso, secretaria, brinquedoteca, biblioteca, banheiros, cozinha, refeitório, lactário, área descoberta – pátio, parquinho, solário etc. –, brinquedos).

2. Atendimento prestado à criança (quantidade de turmas, quantidade de crianças atendidas por turma, turno e faixa etária):

3. Na instituição há uma proposta pedagógica? Qual? Como foi elaborada? Por quem?

4. Qual é a formação dos(as) professores(as)? E quanto tempo têm de atuação no magistério da educação infantil?

(listar todos os professores – incluindo auxiliar, monitor, recreador, berçarista etc. – e suas respectivas formações e tempo de atuação na educação infantil)

5. Qual é o pessoal técnico e de apoio que atua diretamente com as crianças?

(listar todos os demais profissionais – não-docentes – que atuam na instituição com suas respectivas formações e tempo de atuação na educação infantil).

6. Que recursos materiais e didáticos são utilizados na educação das crianças da educação infantil?

I - Roteiro de Observação da Instituição

1. Mobiliário (quantidade e condições de uso)

a) da sala de atividades:

- cadeiras
- mesas
- prateleiras
- estantes
- armários

b) da sala de repouso:

- berços
- colchões
- armários

2. Materiais (quantidade e adequação dos materiais)

- didáticos
- brinquedos
- higiene

3. Atividades realizadas

- saber se é realizado um planejamento na creche com as professoras
- observar as atividades que estão sendo realizadas nas salas com as crianças.

1. Anotar sobre a quantidade de profissionais envolvidos com a turma e a quantidade de crianças que estavam presentes no dia da visita:

2. Observar e anotar sobre o cotidiano da turma a partir dos seguintes pontos:

- relação cuidar e educar
- atividades de construção do conhecimento
- brincar
- higiene
- alimentação
- repouso e/ou sono
- interações crianças-crianças
- interações adultos-crianças.